

SÍNTESIS Y VALORACIÓN DE LA TEORÍA SOBRE EL DESARROLLO MORAL DE LAWRENCE KOHLBERG

Antonio Linde Navas
Universidad de Málaga

Resumen

El objetivo de este artículo es hacer una exposición global y sistemática de la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg. La dificultad de esta tarea se debe a que el propio Kohlberg realizó múltiples correcciones y revisiones de su teoría, lo cual hace que a menudo las síntesis de su teoría sean poco comprensibles, o muy amplias y prolijas. Lo que aquí se pretenden es sintetizar el pensamiento más maduro y definitivo de Kohlberg para, seguidamente, mostrar, en la parte crítica de este trabajo, sus puntos débiles y también aquellos otros que tienen más vigencia. Se defiende que la teoría de Kohlberg, desprovista de sus elementos más débiles, tiene hoy día gran vitalidad y puede inspirar la educación para el desarrollo de los jóvenes.

Palabras clave: Lawrence Kohlberg, filosofía moral, teoría del desarrollo moral, estadios evolutivos.

Abstract

The objective of this article is to make a global and systematic presentation of the theory of moral development by Lawrence Kohlberg. The difficulty of this task is due to the numerous corrections and revisions that Kohlberg himself made on the theory, which often makes the syntheses of his theory difficult to understand, or ample and tedious. What this work is trying to achieve is to synthesize the most mature and definitive thinking of Kohlberg, to afterwards show, in the critical part of this work, its weak points and also those others that have more relevance. One defends that the theory of Kohlberg, dismissing its weaker elements, has great vitality nowadays and can inspire education for the development of young people.

Keywords: Lawrence Kohlberg, moral philosophy, moral development theory, evolutionary stages.

Recibido: 03/02/09. Aceptado: 03/12/09.

1. Introducción

La teoría de Lawrence Kohlberg sobre el desarrollo moral tiene una extraordinaria relevancia por su fundamentación filosófica, su riqueza conceptual, el apoyo que ha recibido de la investigación empírica y su aplicación al ámbito de la educación moral, asunto este último del que apenas nos ocuparemos en este trabajo, pues lo hemos desarrollado en otro reciente estudio (Linde, 2009). Se puede estar o no de acuerdo con su teoría, en su conjunto o parcialmente, pero se trata en cualquier caso de un referente obligado en los estudios sobre el desarrollo y la educación moral.

En 1955 Lawrence Kohlberg comenzó una investigación sobre el razonamiento moral. Estudiaba la moralidad no en las acciones, ni en sus consecuencias, sino en los juicios morales que las preceden. Kohlberg exploraba la capacidad de emitir juicios morales a través de la presentación de una serie de dilemas morales ante los cuales se procura hacer razonar a los sujetos entrevistados individualmente. Los dilemas morales son relatos de situaciones, generalmente hipotéticas, que presentan un conflicto de valores y la necesidad de tomar una decisión ante él. Los nueve dilemas hipotéticos que Kohlberg y sus colaboradores utilizaron, con sus cuestionarios para las entrevistas de juicio moral (*MJI*), pueden verse en Kohlberg, 1992, pp. 589-599.

Con una muestra de 50 muchachos varones de clase social media y baja pudo sacar algunas conclusiones generales, que defendió en su tesis doctoral (1958). Describió una serie de etapas del desarrollo moral que sufrió diversas reformulaciones y reinterpretaciones a medida que crecían las críticas y los materiales experimentados por sus colaboradores en casi todo el mundo.

La complejidad y complementariedad de elementos provenientes de la psicología, la filosofía y la pedagogía hace que la exposición de la obra de Kohlberg sea difícil y que no se pueda explicar una parte sin referencia a las demás. Hemos optado por resumir aquí sus aportaciones recogiendo el pensamiento más maduro de Kohlberg, sin analizar cada parte de su teoría en su evolución a través de las tres etapas que suelen distinguirse en su evolución intelectual. De otro modo, esta exposición hubiera resultado demasiado vasta.

2. Teoría sobre el desarrollo moral

Fruto de sus estudios, Kohlberg concluyó que el desarrollo del juicio y del razonamiento moral del ser humano atraviesa tres niveles, a los que llamó preconvencional, convencional y postconvencional. Convencional significa aquí someterse a reglas, expectativas y convenciones de la sociedad y de la autoridad, y defenderlas precisamente porque son reglas, expectativas o convenciones de la sociedad. En el nivel preconvencional los individuos no han llegado todavía a entender y mantener las normas sociales convencionales. Si se respetan las normas es por evitar el castigo de la autoridad. El nivel convencional está caracterizado por la conformidad y el mantenimiento de las normas y acuerdos de los grupos más próximos y de la sociedad, porque esto preserva nuestra propia imagen y el buen funcionamiento de la colectividad. En el postconvencional, los individuos entienden y aceptan en general las normas de la sociedad en la medida en que éstas se basan en principios morales generales (como el respeto a la vida, o a la dignidad de las personas). Si estos principios entran en conflicto con las normas de la sociedad, el individuo postconvencional juzgará y actuará por principios más que por convenciones sociales.

Cada uno de esos niveles contiene dos estadios. Kohlberg ha adoptado en su teoría el modelo estructural de estadio propuesto por Piaget. Los estadios son estructuras cognitivas que determinan las maneras de reunir y procesar información por parte del sujeto. Tienen una estrecha relación con el desarrollo intelectual paralelo, de manera que forman parte de las sucesivas reestructuraciones que acaecen en el área cognitiva de los niños a medida que incrementan su interacción con el medio (Piaget). En el paso de un estadio o de un nivel a otro resultan fundamentales, por un lado, el progreso de la inteligencia y de las operaciones lógicas y, por otro, la perspectiva social desde la que percibimos lo que está bien y las razones para actuar correctamente. Podemos decir que la inteligencia funciona como un factor limitador del desarrollo moral: a bajo nivel intelectual, bajo nivel moral; pero un alto nivel intelectual no implica un nivel moral necesariamente alto. La inteligencia es un factor necesario pero no suficiente para el desarrollo moral. Algo similar ocurre con el razonamiento operacional formal: se trata de un requisito necesario, pero no suficiente, para que emerja el razonamiento moral de principios (nivel postconvencional). Del mismo modo, también el desarrollo de la habilidad de adoptar roles es condición necesaria pero no suficiente. Puede verse una tabla comparativa pormenorizada de los estadios morales, el desarrollo cognitivo y la toma de perspectiva social en Kohlberg, 1992, p. 374.

Kohlberg pensó que todas las etapas que descubrió constituían una sucesión única por la que han de pasar todas las personas, lo que no implica que todas lleguen a los estadios más altos. Por su carácter estructural, los estadios son universales. Es decir, que con independencia de las diferencias de clase, sexo y cultura se produce un desarrollo del juicio moral en relación a la justicia y a la intencionalidad, que desmiente el relativismo y el determinismo ambiental de muchos sociólogos y antropólogos (Rubio Carracedo, 1996).

Las etapas y estadios están ordenados jerárquicamente, de manera que podemos decir que el nivel postconvencional es superior a los otros dos. Kohlberg postuló la existencia de una creciente reversibilidad, prescriptividad y universalizabilidad en los juicios morales a medida que se asciende en la secuencia de estadios. La reversibilidad es la exigencia de que el agente moral esté dispuesto a aceptar su juicio o decisión cuando permuta su posición con cualquier otro sujeto que intervenga o esté afectado por la situación. La prescriptividad es el requisito de que una persona actúe de acuerdo con los principios morales que acepta. Y la universalizabilidad lleva a hacer coherentemente juicios morales similares sobre aquellas acciones que no difieran en aspectos moralmente relevantes.

Los principios morales se construyen evolutivamente en una especie de proceso en espiral en el que los principios o procedimientos para juzgar son tentativamente aplicados a los problemas morales. Cuando existe una discrepancia entre el principio y nuestras intuiciones, podemos reformular el principio o nuestra intuición moral, si es que pensamos que ésta última era errónea, hasta que alcanzamos un «equilibrio reflexivo» entre nuestros principios y nuestras intuiciones morales sobre casos concretos.

Aunque tardíamente tratado por Kohlberg, nos interesa, por sus implicaciones para la educación moral, la correlación entre razonamiento moral y acción (Kohlberg, 1992, pp. 463-533). Kohlberg abordó la relación entre juicio y acción basándose en el supuesto gnoseológico socrático de que si uno sabe qué es lo correcto, es muy probable que lo haga. Ejemplo: cuando los niños tenían mejores razones para justificar su creencia de que engañar era incorrecto, podían resistir mejor la tentación de hacerlo. La hipótesis de Kohlberg consiste en que es más probable que los sujetos de estadios más altos actúen en consecuencia porque su juicio de responsabilidad tiende a ser consistente con su elección de deber (juicio deóntico). Sin embargo, la posterior investigación empírica no ha arrojado resultados inequívocos. Podríamos decir que hay un influjo del razonamiento sobre la acción que no podemos precisar exactamente.

En la caracterización de los estadios juega un papel muy importante el supuesto previo de la teoría de Kohlberg de la primacía de la justicia en tanto principio moral básico ya que entiende que los problemas morales son, en último término, problemas de justicia. A la idea, de las primeras etapas en la evolución intelectual de Kohlberg, de que había un único principio de justicia en el más alto punto de desarrollo (el de Rawls, que veremos un poco más abajo) incorporó posteriormente, en la formulación definitiva del estadio 6, varios principios (como el de utilidad o el de benevolencia) o varios procedimientos formales de toma de decisiones morales: la adopción ideal de roles de Kohlberg, la posición original bajo el velo de ignorancia de Rawls —*A Theory of Justice*, 1971—, la decisión bajo velo de ignorancia y principio de equiprobabilidad de Harsanyi —*Rational Behavior and Bargaining Equilibrium in Games and Social Situations*, 1977— y el postulado U de Habermas —*Conciencia moral y acción comunicativa*, 1991—.

2.1. Descripción de los estadios

La teoría de los estadios de desarrollo moral es nuclear en Kohlberg, pero su autor la sometió a numerosos cambios y revisiones cada vez que los hechos no encajaban bien con ella. Aquí daremos cuenta de la última versión de los estadios. Opinamos que dicha versión es, sin perjuicio de todas las objeciones que se le puedan hacer, la más convincente, sobre todo por lo que se refiere a la exposición de los estadios 5 y 6, que siempre fueron los más controvertidos. Tomaremos como fuente fundamental para el resumen de la versión definitiva de los estadios de Kohlberg «Los seis estadios del razonamiento moral», que se presenta como Apéndice A, en Kohlberg, *Psicología del desarrollo moral* (1992, pp. 571-587). Es una traducción al castellano del original de 1984 *Essays on Moral Development. Vol. 2: The Psychology of Moral Development* (San Francisco, Harper&Row). Este volumen formaba parte de una gran trilogía que Kohlberg no pudo acabar. El volumen primero, *The Philosophy of Moral Development*, fue publicado en 1981 (New York, Harper&Row) y estaba previsto que el tercero estuviera dedicado la educación, pero no fue concluido. Sí tenemos una traducción de un volumen colectivo dedicado a este tema y titulado *La educación moral, según Lawrence Kohlberg* (Kohlberg, Power y Higgins, 1997). Estos tres títulos forman el núcleo duro en que nos basamos para la exposición de la teoría de Kohlberg.

Para la descripción de los estadios nos valdremos de los siguientes ejes organizadores:

- Qué se considera correcto.
- Qué son las normas.
- Cuál es la perspectiva social dominante.
- Qué operaciones de justicia imperan.

Primer nivel: moral preconventional

Estadio 1: Moralidad heterónoma

En este estadio lo correcto es obedecer para evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.

La perspectiva social es egocéntrica: «Una persona en este estadio no toma en cuenta los intereses de los demás ni reconoce que difieren de los suyos; tampoco relaciona los dos puntos de vista. Las acciones las juzga en términos de consecuencias físicas más bien que en términos de intereses psicológicos de los demás. La perspectiva de la autoridad se confunde con la suya propia» (Rubio Carracedo, 1996, p. 35).

Uno de los caracteres propios de la heteronomía moral se da en este estadio, a saber, el realismo moral ingenuo: los valores, la bondad o maldad se equiparan a una cualidad real, inherente al acto. Bueno y malo son términos absolutos. Si una acción es mala es porque hay una regla o autoridad que la proscribe. El realismo moral se refleja también en la convicción de que los juicios morales son evidentes por sí mismos, por lo que no requieren justificación. Así, todas las personas han de tener la misma concepción de la realidad y de los asuntos morales.

Se hace una lectura inflexible de las normas, que no admiten excepciones, con la salvedad de las autoridades que las han creado y las respaldan.

La justicia se caracteriza por un estricto igualitarismo y no por la equidad. Se trata de una estricta igualdad entre aquellas personas que están en la misma categoría. No se tienen en cuenta ni el mérito ni las intenciones. Las distribuciones desiguales (justicia distributiva) sólo son aceptadas si hay personas de categoría menos valiosa. La reciprocidad es un intercambio de bienes y acciones entre el yo y el otro, que está bien cuando se da lo mismo que se recibe. Es característico de este período la justicia inmanente, es decir, el convencimiento de que el castigo sigue necesariamente a la transgresión como una consecuencia automática. A nadie escapará cuán deudora es toda esta concepción de la moralidad heterónoma descrita por Piaget (1974).

Estadio 2: Moralidad instrumental individualista.

Lo correcto en este estadio es que uno mismo, y se espera que los demás también, persigan sus propios intereses, necesidades o deseos:

«Actuar para conseguir los propios intereses y necesidades y dejar que los demás hagan lo mismo» (Kohlberg, 1992, p. 188).

En este estadio, las normas son expectativas psicológicas de los individuos para mantener un equilibrio con los otros a través del intercambio.

La perspectiva social es individualista concreta. Es decir, se tiene conciencia de que cada persona tiene sus propios intereses que perseguir, que pueden entrar en confrontación con los de otros, por lo que el intercambio instrumental es el mecanismo a través del cual los individuos pueden coordinar sus acciones para el beneficio mutuo. Desaparece el realismo moral del estadio 1, pero no hay medios o criterios para decidir en el estadio 2 entre pretensiones enfrentadas.

La operación de equidad está basada en la persecución razonable de la satisfacción de las necesidades e intereses individuales. Siguen sin contar las intenciones. El yo puede comprender las necesidades y acciones del otro, pero no tiene aún en cuenta los conflictos entre perspectivas.

La justicia conmutativa se basa en el intercambio instrumental. Por ejemplo, es importante mantener las promesas para asegurarse de que los demás mantendrán las suyas y harán cosas por ti. La operación de justicia correctiva puede incluir la atención a necesidades individuales.

Segundo nivel: moral convencional.

Estadio 3: Moralidad normativa interpersonal.

La adquisición de nuevas competencias lógicas y cognitivas hace a los sujetos conscientes de los sentimientos y expectativas de los demás (a menudo, en el inicio de la adolescencia). Así pueden anticipar cómo los demás van a reaccionar ante determinada acción o situación y pueden planear su propia acción conforme a ello.

En el estadio 3 lo correcto es lo que los demás, en especial los más próximos, aprueban. Se intenta cumplir bien el propio papel (ser buen hijo, hermano, amigo) respondiendo a lo que los demás esperan de uno (figura del *Good Boy* o buen chico).

Los sujetos pueden ya asumir una perspectiva socialmente compartida, la perspectiva de una «tercera persona». Como resultado, el individuo del estadio 3 está particularmente interesado en el mantenimiento de la confianza interpersonal y en la aprobación social. Cobra importancia el rol altruista o prosocial y los buenos o malos motivos como indicadores de la moralidad personal.

Se utiliza por primera vez en el curso del desarrollo la equilibración de perspectivas mediante la Regla de Oro: haz a los demás lo que

querías que los demás te hicieran a ti o, más frecuentemente en su versión negativa, no hagas a los demás lo que no quisieras que te hicieran a ti.

Las normas son expectativas compartidas para mantener la relación, la lealtad y la confianza entre las personas en el grupo. La reciprocidad implica las nociones de obligación, deuda y gratitud, más allá de las nociones de intercambio de valores o de bienes idénticos para mantener la relación.

La operación de equidad permite hacer excepciones con aquellos que se desvían de las normas, basándose en el reconocimiento de circunstancias atenuantes y en la empatía para con las buenas intenciones.

La justicia correctiva tiene en cuenta los motivos y si el transgresor está viviendo según una concepción compartida socialmente de lo que es una buena persona (méritos). Si así ocurre, el castigo no parece necesario o puede limitarse.

Estadio 4: Moralidad del sistema social.

El desarrollo de la perspectiva social permite asumir el punto de vista de un miembro cualquiera de la sociedad en general y no sólo de las personas o grupos más cercanos a nosotros (punto de vista de la sociedad en general, es decir, de un sistema). La capacidad de abstracción lleva a concebir el sistema social como un conjunto de códigos y procedimientos que se aplican imparcialmente a todos los miembros. La nueva adopción de roles en este período es la de una perspectiva equilibrada entre las acciones individuales y las normas sociales.

Lo correcto es cumplir con los deberes y defender las leyes para el funcionamiento de la sociedad en su conjunto.

Las normas sirven para promover la cooperación social o la contribución individual a la sociedad y para evitar el desacuerdo y el desorden.

Surge la idea de igualdad ante la ley y la exigencia de obedecer a la ley incluso si no se está de acuerdo con ella porque la ley ha sido hecha por la mayoría y debe considerarse qué es lo mejor para esa mayoría. Es preciso limitar las desviaciones a la ley para asegurar la integridad de la organización social y evitar las consecuencias negativas: «¿Qué pasaría si todos lo hicieran?».

El sentido de la equidad permite en este estadio las excepciones a la aplicación general de las normas ya que las normas sociales no son lo suficientemente sensibles para tener en cuenta la variedad de necesidades o circunstancias individuales. Existe también un sentido de obligación o deuda para con la sociedad por los beneficios recibidos al vivir en ella o ser miembro de sus instituciones.

La justicia correctiva se concibe como imparcialidad en la aplicación de la ley, con el objeto de proteger a la sociedad contra la acción anti-social, desalentando la transgresión o proporcionando el medio para que el infractor pague su deuda con la sociedad.

La importancia de mantener la imparcialidad o la consistencia se refleja en el interés por la justicia procedimental, que emerge en este estadio 4.

Nivel postconvencional.

Estadio 5: Derechos humanos y moralidad del bienestar social.

En este estadio lo correcto es respetar los valores y normas porque hay un compromiso o contrato social para respetarlos. La perspectiva es la del «contrato social», una especie de punto de vista fundacional e ideal, libremente aceptado por cada individuo, en orden a preservar los derechos y a promover el bienestar de sus miembros. Esto supone la apertura de Kohlberg a dos modos distintos de estar en el estadio 5 y que corresponden a tradiciones éticas diferentes: deontologismo y utilitarismo.

Ciertos derechos y valores, como la vida y la libertad, deben considerarse inviolables por la sociedad e imposibles de recortar ni siquiera en contratos libremente aceptados por las partes. Esto se relaciona también con el interés, propio de este estadio, por la protección de los derechos de las minorías.

Se reconoce igualdad en los derechos fundamentales y en el valor de los individuos. Esto implica respeto por los derechos de las partes de un acuerdo. La violación del acuerdo es una violación de la dignidad y del valor intrínseco del otro.

Son abandonadas las nociones retributivas de castigo. Por ejemplo, la pena capital es abandonada como retributiva.

La justicia procedimental es insistentemente exigible y aplicada en un sistema legal razonablemente justo.

Estadio 6: Moralidad de principios éticos generales, universalizables, reversibles y prescriptivos.

«La perspectiva sociomoral del Estadio 6 es la del “punto de vista moral”, un punto de vista que de forma ideal todos los seres humanos deberían de tomar para con otros como personas libres y autónomas» (Kohlberg, 1992, p. 584).

El estadio 6 no está basado en una nueva perspectiva que supere a la perspectiva anterior a la sociedad del estadio 5 sino en un uso deliberado de las operaciones de justicia cuando se razona sobre dilemas morales.

Mientras el estadio 5 se basa en la noción de contrato, en el estadio 6 el sujeto reflexiona sobre el proceso mediante el cual se alcanzan acuerdos o contratos. La adopción de roles prescriptiva está gobernada por procedimientos formales de toma de decisiones morales, que aseguren la imparcialidad y la reversibilidad (*Ideal role taking*). Procedimientos de este tipo citados por Kohlberg son:

- La posición original bajo el velo de la ignorancia (Rawls). Bajo esta restricción quien elige no sabe qué puesto ocupa en una situación o sociedad, y debe elegir un principio o regla con el que aceptara vivir en cualquier posición, incluyendo especialmente la de aquellos más desfavorecidos.
- *Moral musical chairs*. Esta llamativa expresión, utilizada por Kohlberg, parece aludir a un conocido juego de salón. Su traducción, «sillas morales musicales», resulta un tanto extraña y consiste en adoptar sucesivamente la perspectiva de todos los implicados en el dilema y formular todas las pretensiones de justicia, derechos y deberes que desde cada perspectiva pudieran tenerse, hasta que sólo la más equilibrada o reversible sobreviva al análisis.
- «Situación de comunicación ideal» (Habermas), que sería aquella en la que se cumplen los requisitos de comprensibilidad de la comunicación, verdad de los enunciados en cuanto representación de hechos, veracidad o sinceridad de los participantes en la discusión y rectitud normativa o corrección de las reglas sociales justas. En el plano de la acción, propone el siguiente principio o imperativo: «Toda norma válida ha de satisfacer la condición de que las consecuencias y efectos secundarios que derivan, previsiblemente, de su aceptación general para los intereses de cada particular, pueda ser aceptada libremente por cada afectado» (Habermas, 1991, p. 142).
- «Formalización utilitaria» (Harsanyi). Se trata de un procedimiento basado en dos constricciones: la primera es la asunción de un velo de ignorancia rawlsiano sobre la posición social del individuo y la segunda es el postulado de la equiprobabilidad, es decir, la consideración de que cada individuo tiene igual probabilidad de ocupar cualquier posición en la sociedad. Harsanyi reconoce su deuda con Adam Smith, «autor que igualó el punto de vista moral con el de un espectador (u observador) imparcial y simpatético» (J.C. Harsanyi, en Lara y Francés —eds.—, 2004, p. 125).

Común a todas estas formas de razonar es la operación cognitiva de adopción de roles en su más alto nivel, la consideración de los puntos de

vista de todos los implicados en el dilema, y aun de terceros a quienes pudiera afectar la decisión.

Las operaciones de justicia distributiva no incluyen recompensas especiales por el mérito, la valía o el éxito, que son vistos como resultado de diferencias humanas genéticas o de oportunidades sociales y educativas, moralmente arbitrarias, que se deben a la desigualdad social. Sin embargo, la equidad del estadio 6 incluye el reconocimiento de necesidades diferenciales, es decir, se considera equitativo tener en cuenta la posición de los menos aventajados. Cuando los bienes básicos sean escasos, se prefiere que decida el azar a favorecer al más fuerte o al más útil socialmente.

La justicia correctiva no es retributiva. El castigo a través del encarcelamiento o restitución es necesario para proteger los derechos o el bienestar de víctimas potenciales o actuales, no como pago por el demérito o la inmoralidad. El delincuente es un ser humano con dignidad que debe ser respetada tanto como sea compatible con los principios de justicia.

En los estudios de campo, tanto de Kohlberg como de sus colaboradores, en Estados Unidos y en otros países del mundo, apenas aparecían individuos que pensarán preferentemente en el nivel postconvencional. Esto parecía contravenir la supuesta naturalidad y universalidad de los estadios 5 y 6. Poco a poco, los seguidores de Kohlberg, en las entrevistas y cuestionarios que fueron desarrollando, dejaron de incluir *items* indicadores del último estadio y Kohlberg hizo lo propio en las versiones últimas de sus entrevistas. La postura final de Kohlberg fue la de otorgar al estadio 6 de su teoría el estatus hipotético de estadio ideal y final del desarrollo moral.

2.2. La educación moral

En 1965, un discípulo de Kohlberg, M. Blatt, se interesó por la aplicación a la educación de las ideas del maestro. Llevó a cabo sistemáticamente una serie de discusiones sobre dilemas morales hipotéticos en una clase de una escuela dominical judía. Después de un semestre de discusiones, los resultados del estudio demostraron que podía estimularse con éxito el desarrollo de las estructuras de razonamiento moral, dando lugar a una investigación intensa sobre intervención educativa (Blatt y Kohlberg, 1975).

En junio de 1974, Kohlberg y el *Centro para la Educación Moral de la Universidad de Harvard* recibieron una beca para establecer una *Comunidad Justa* basada en la teoría del desarrollo moral en el seno de una *High School* pública. La experiencia tuvo lugar en la escuela *Cluster*

de Cambridge, Massachussets, a lo largo de cinco años. El objetivo del experimento era comprobar cómo influye en el desarrollo moral de los alumnos y profesores la transformación de la atmósfera moral del centro educativo, haciéndolo más democrático y participativo. Kohlberg planificó incidir en una serie de aspectos esenciales:

- Discusión abierta centrada en la justicia y la moral.
- Conflicto cognitivo estimulado por el contacto con puntos de vista diferentes y razonamiento de etapa superior.
- Participación en la creación de reglas y en el ejercicio del poder y la responsabilidad.
- Desarrollo de la comunidad hacia una etapa superior (Kohlberg, Power y Higgins, 1997, pp. 120-128).

Kohlberg y sus colaboradores llevaron a cabo una aplicación sistemática de discusiones de dilemas hipotéticos y entrenaron a una serie de profesores para dirigir los debates, exponer a los alumnos al pensamiento del estadio siguiente y crear conflictos cognitivos. Por diferentes razones, la experiencia, a pesar de su interés, no trascendió su carácter experimental. Se implementó en varios centros más pero no emprendió el camino de la generalización.

3. Crítica a la teoría de Kohlberg

La teoría de Kohlberg ha sido investigada exhaustivamente, aunque buena parte de la investigación no es independiente, o al menos externa, ya que ha sido realizada por colaboradores o discípulos de Kohlberg. Excepto casos aislados, no continuaremos el hilo de las respuestas que Kohlberg solía darles, ni de las réplicas, pues ello alargaría este trabajo excesivamente.

– De las investigaciones realizadas puede afirmarse que, en conjunto, la hipótesis de la universalidad del desarrollo, tal como fue descrita por Kohlberg, es discutible. Al menos para los estadios postconvencionales. Los datos transculturales empíricos con los que se pretendía probar la universalidad de los estadios proceden, entre otros, del propio Kohlberg y sus estudios sobre niños y adolescentes de sexo masculino de clase media y baja en Estados Unidos, Taiwan, México y aldeas rurales de Turquía y Yucatán. Posteriormente, R. Gosrsuch y M. Barnes, estudiaron en Belice a niños y adolescentes entre 10 y 16 años. Otros estudios fueron los de C. Edwards, en Kenia (1975), o el estudio longitudinal de C. White, B. Bushnell y J. Regnemer (1978) con niños y jóvenes de Bahamas. Estas

investigaciones de campo venían en buena medida a cuestionar la hipotética universalidad al no hallar generalmente razonamiento más allá de los estadios 3 ó 4. Más aún, en los países industrializados el razonamiento moral de estadio 6 era muy raro. Para J.C. Gibbs la falta de soporte empírico evidencia que los estadios postconvencionales de Kohlberg no son estadios estructurales piagetianos sino postulados metaéticos (Gibbs, 1979, pp. 89-112). Kohlberg, por el contrario, ha sacado a colación determinados casos en que personas de otras culturas defienden principios morales estructuralmente similares a los de estadio 6 basándose en valores como la dignidad humana, la igualdad y el valor de la vida. Aunque no utilizada por Kohlberg es muy significativa a este respecto una antología de textos reunida por Jeanne Hersch (*El derecho de ser hombre*, 1984). Se trata de una selección de textos originales procedentes de las más diversas tradiciones y épocas que ilustra de forma sugerente la permanencia y universalidad del aprecio por ciertos valores, como la fraternidad, la libertad o la igualdad, así como por la dignidad del hombre. Finalmente admitió que los datos no permitían verificar la hipótesis del carácter estructural y universal de los estadios postconvencionales (Kohlberg, 1992, p. 271).

– Algunos autores reprocharon a Kohlberg el carácter etnocéntrico de su teoría (Simpson, 1974) y su falta de neutralidad, pues «refleja aquella atmósfera de la universidad americana, propia de los años 60, de un liberalismo de izquierdas que se mostraba crítico con la autoridad y la tradición» (Uhl, 1997, p. 119). En la misma línea, Snarey (1985) piensa que los dilemas de Kohlberg sólo son significativos e interesantes para aquellas personas que tienen preocupaciones propias de la sensibilidad moral occidental, pero no para toda la humanidad, lo que no tiene nada de extraño si se tiene en cuenta que Kohlberg construyó los dilemas para provocar controversia entre chicos varones entre diez y dieciséis años, norteamericanos de fines de los cincuenta. El modelo de Kohlberg no puede ser aplicado universalmente de modo objetivo porque tiene las limitaciones inherentes a su origen cultural occidental e ideológicamente liberal. Creemos, con estos autores, que los dilemas de Kohlberg no reflejan problemas morales de interés universal. Dichos dilemas pierden su significatividad y su carácter controvertido con el paso del tiempo. Serían, de esta manera, no sólo relativos a una determinada cultura, sino a un determinado momento de esa cultura. Hemos llegado, mediante trabajo de campo, a conclusiones inequívocas que confirman las dificultades de los dilemas clásicos de Kohlberg y Rest para crear actualmente conflicto en el aula (Linde, 2006, pp. 292-304).

– Se ha criticado también el carácter unilateralmente deontológico de su ética y el predominio del «formalismo» moral. Para los consecuencialistas, por ejemplo, ningún dilema puede resolverse atendiendo sólo a principios más o menos abstractos, sino que hay que tener en cuenta las consecuencias concretas (ya sabemos que, ante esto, Kohlberg argüiría que en la versión final de sus estadios el razonamiento postconvencional es posible con criterios de tipo utilitarista).

Desde otro planteamiento, pero también en contra del formalismo, J.M. Murphy y C. Gilligan (1980) creen que la moralidad de principios de justicia del nivel postconvencional es abstracta e inmadura, y que en una época de madurez se desarrolla hacia percepciones contextualmente relativas de la situación moral real y sus implicaciones. No estamos en desacuerdo con esta crítica. Algunos filósofos morales tratan los problemas de la ética de un modo abstruso pues se elevan al ámbito de la idealidad de los principios de justicia para acabar por no dar ninguna orientación aplicable a la realidad. Un ejemplo un tanto caricaturesco del defecto criticado por Murphy y Gilligan nos lo proporciona el por lo demás genial Kant cuando, en un opúsculo titulado *Sobre un presunto derecho de mentir por flantropía*, trata de responder a la cuestión de si es siempre inmoral mentir. En contra del sentido común y de la intuición moral, Kant dirá que sí. Él mantenía que, en el caso de que una persona se esté escondiendo de un potencial asesino que se acerca a ti y éste te pregunta dónde está esa persona, aunque creas que si dices la verdad la va a matar, incluso en ese caso debes decir la verdad (Wecker y Adeney, 2000, p. 59). Hay que someter los principios y las normas deontológicas a la prueba de la realidad. El yo moral esta «sobrecargado», es decir, inevitablemente situado en un entramado de relaciones personales y de responsabilidades. Los problemas morales deben hacer aflorar el juicio de responsabilidad que surge como respuesta de un yo social en una red de relaciones con los demás, y no del equilibrio de derechos individuales mediante la reciprocidad y los contratos (Berkowitz, en Kohlberg, Power y Higgins, 1997, p. 300). Preguntas como «¿qué debo hacer yo en esta situación?» y no «¿qué debería hacer cualquiera en mi situación?»

– Otros autores critican que la educación moral se limite a los elementos formales racionales de la personalidad, dejando a un lado los elementos emocionales y motivacionales. Autores como Rousseau, Schopenhauer, Schilman, Mekler, Peters, así como los que podrían encasillarse en el enfoque de inteligencia emocional (Goleman, 1996), han defendido, desde perspectivas variadas, la importancia y necesidad de contar con los factores extrarracionales de la personalidad. No asumimos sin más

el intelectualismo de raíz socrática o el racioformalismo kantiano, pero tampoco queremos caer en el extremo opuesto, frecuente en la actualidad. Así, en un volumen titulado *La educación como industria del deseo*, su autor, bajo la influencia del psicoanálisis, llega a afirmar, por ejemplo, que «nadie se mueve por las ideas. A lo sumo, hay personas que se mueven por la pasión por unas ideas», o que «las personas que parecen moverse por grandes valores, se mueven en realidad porque están apasionadas por éstos» (Ferrés, 2008, pp. 52 y 61). Sugiere el autor, como receta pedagógica, que el profesional de la enseñanza sea, ante todo, un publicitario, cuya principal tarea es la de comunicar mejor para hacer más atractivo su producto y crear demanda.

Creemos que el debate humeano acerca de si nuestros juicios morales son cuestión de razón o de emoción debe ser superado por una visión integradora. En la personalidad moral hay, junto a la capacidad de pensar y juzgar por principios, también ciertas disposiciones emocionales. Sólo una combinación de elementos racionales y emocionales de la personalidad puede llevarnos a entender el complejo mundo de la moralidad humana y, en el campo de la educación moral, llevar a una motivación fuerte para actuar correctamente. Si no se tienen en cuenta los elementos afectivos de la personalidad del educando, es poco lo que podremos conseguir en educación.

– Carol Gilligan (1985), basándose sobre todo en un estudio de entrevistas sobre decisión de abortar de 29 mujeres embarazadas, de 15 a 33 años y de diferentes clases sociales, sugiere que hay dos orientaciones morales: la «moralidad de la justicia» y la «ética de cuidado y respuesta». La ética de la justicia estaría basada en consideraciones de imparcialidad, búsqueda de acuerdo racional y en derechos y deberes, en tanto la moralidad de cuidado se basa en las consideraciones de responsabilidad, de la situación del otro, de las relaciones entre el yo y el otro. Critica la existencia de una tendencia sexista en la teoría y en los criterios de corrección del juicio moral de Kohlberg. Para Gilligan la orientación de cuidado y respuesta no es tenida en cuenta en los dilemas de Kohlberg ni en el manual de puntuación para evaluar el estadio moral. Gilligan y otros colegas detectaron que en las respuestas a dilemas de la vida real de una muestra de 16 mujeres y 14 hombres, el 75% de las mujeres utilizó predominantemente la orientación de cuidado y respuesta y sólo el 25% utilizó predominantemente la orientación de derechos. El caso de los hombres era justamente lo contrario: el 79% utilizó la orientación de derechos y sólo el 14% la orientación de cuidado y respuesta. Gilligan creyó que existe una orientación moral característica de las

mujeres y diferenciada de los hombres y que Kohlberg había incurrido en una evaluación de tendencia sexista del desarrollo del juicio moral de las mujeres ya que «el instrumento de Kohlberg, según ella, desfigura la orientación de cuidado como razonamiento de justicia del Estadio 3. Así, se afirma que las mujeres han sido inadecuadamente clasificadas por lo bajo» (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, pp. 333-334). Otros estudios han concluido, en contra de la tesis de Gilligan, bien que no hay diferencias de sexo o que las diferencias morales son causadas por otras educativas o de oportunidad de rol. Éste parece ser el caso de López de la Vieja quien defiende que ética del cuidado y ética de la justicia son interpretaciones inducidas por fenómenos de socialización y de motivación divergentes. Para esta investigadora parece claro, sin embargo, que la educación inclina todavía a las mujeres en la línea de los vínculos y del cuidado (López de la Vieja, 1994, p. 116).

Básicamente, estamos de acuerdo con la interpretación anterior, aunque discrepamos de la preponderancia en las mujeres de una moral de vínculos y cuidado, al menos en determinados contextos universitarios. Para hacer esta afirmación nos basamos en el estudio pormenorizado de las respuestas dadas por escrito a un cuestionario moral semiestructurado (adaptado del MJI de Kohlberg). Dicho cuestionario, así como el dilema moral sobre el que se inquiría, fue pasado a 113 alumnos y alumnas de tres grupos distintos de las licenciaturas de Comunicación Audiovisual, Filosofía y Trabajo Social. La edad media de los estudiantes era de 21-22 años, siendo el número de mujeres de 69 y el de hombres de 44. El dilema que daba paso al cuestionario estaba basado en hechos reales y era el siguiente: «La cadena Tele 5 tenía previsto emitir el 23 de noviembre de 2001 (fecha próxima al “Día Internacional contra la violencia de género”) un reportaje de cámara oculta sobre el acoso sexual en el trabajo. El documental, titulado, *Acosadas*, reflejaba situaciones reales de acoso a mujeres en sus lugares de trabajo. Aunque los rostros de los acosadores aparecían velados, uno de ellos se reconoció en los anuncios del reportaje emitidos en los días anteriores y denunció los hechos. Ahora la titular del Juzgado de Instrucción número 11 de Madrid está pensando cómo debe actuar en este caso». Entre otras cuestiones, respondieron por escrito a las siguientes:

- ¿Debe admitir la denuncia y suspender la emisión o debe permitir dicha emisión? ¿Por qué?
- ¿Qué intereses, valores y derechos en conflicto hay aquí? Tras exponerlos debes meditar cuáles han de tener prioridad para tomar la decisión más justa.

Tras el análisis de las respuestas y de los datos estadísticos no pudimos apreciar diferencias relevantes en función del sexo. No se evidenció que las estudiantes tuvieran una mayor orientación hacia una ética del cuidado y la responsabilidad y los jóvenes se mostraran más proclives a una ética deóntica de principios. «La motivación racional de sus decisiones es variada y aparece distribuida muy aleatoriamente y sin correlación con el sexo» (Linde, 2006, pp. 305-331).

Por su parte, Kohlberg pensó que el punto de vista de Gilligan era asimilable a la versión madura de sus estadios (1984) pues en el sexto estadio hipotético se daba una integración de la justicia y el cuidado ya que la toma de rol ideal se puede manifestar como respeto hacia los derechos de las personas o cuidado por las personas como fines en sí mismas. Pero, siempre según Kohlberg, el juicio moral centrado en la responsabilidad y el cuidado no define una moralidad alternativa (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, p. 355). Seyla Benhabib interpreta que los trabajos de Gilligan no significan un rechazo del universalismo sino «una contribución al desarrollo de una comprensión postconvencional de la vida moral que no sea formalista y que sea sensible al contexto» (Benhabib, 1992, p. 37). Sería necesario incorporar estas contribuciones a los cuestionarios sobre dilemas morales proponiendo a los estudiantes preguntas que, de alguna manera, pongan en juego la implicación emocional e indicadores propios de la ética del cuidado. Por ejemplo, «¿qué haría si usted tuviera a su cargo a... (familia, subordinados)?»

– Ha sido criticado el propio método con el que Kohlberg, cada vez que aparecían resultados anómalos, modificaba partes de la teoría o los criterios de evaluación en el manual para la corrección de entrevistas de juicio moral. Es un procedimiento no exactamente inductivo ni deductivo, que ha ido generando numerosas variaciones tanto en la teoría como los manuales de corrección y que ha creado desconfianza y reticencias respecto a su presunta cientificidad.

– Por su carácter excesivamente técnico y especializado no nos detendremos en las numerosas críticas que se han realizado a la entrevista de juicio moral de Kohlberg, bien por su escaso rigor psicométrico, por las dificultades para evaluarla o por otras razones. Aunque muchas de las críticas son acertadas, estamos convencidos, porque lo hemos trabajado en el aula con diferentes grupos de edad, desde la enseñanza secundaria hasta la universitaria, de que el razonamiento moral se puede cultivar y de que un buen método para hacerlo es discutir en grupo dilemas reales y adaptados a las necesidades del currículo. Nos extenderemos algo más sobre esta cuestión en el último apartado de este trabajo.

– Kohlberg sostenía que, según avanza el desarrollo evolutivo de los sujetos, aumenta la probabilidad de acuerdo ante dilemas concretos. Pero no puede afirmarse algo así cuando en el estadio 6 se describen varias estructuras o principios que podrían conducir, y que de hecho conducen, a decisiones contrarias.

– Es dudosa la preferencia de los sujetos por el estadio más alto alcanzado tal como pretendían haber establecido cognitivistas como E. Turiel, L. Kohlberg, M. Blatt, y otros. Un mismo sujeto lleva a cabo, a menudo, razonamientos típicos de estadios diferentes en función de sus deseos, necesidades, condicionamientos, consecuencias previstas, relaciones especiales con los implicados, conformidad con el grupo, etc. A menudo, debido a estos factores, los sujetos muestran preferencias por estadios inferiores a aquellos en los que son capaces de desempeñarse.

– La aplicación de las ideas de Kohlberg a la enseñanza trajo consigo una absurda oposición entre forma y contenidos. A ello contribuyó el énfasis por lo estructural y el desdén con el que Kohlberg trató a menudo los contenidos curriculares y lo que él denominaba el viejo «saco de virtudes». Aunque el mismo Kohlberg matizó y en algunos aspectos cambió sus puntos de vista, muchos pedagogos opusieron «educar en contenidos» (conocimientos) y «educar para el desarrollo» (procedimientos), rechazándose los contenidos o el conocimiento como base del currículo. Los efectos negativos de esta insensata oposición se han dejado sentir por décadas en el sistema educativo español. «Los profesores de Filosofía hemos tenido la experiencia de este debate en dos campos, el de la ética y el de la filosofía, planteándose en esta última en versión “aprender filosofía” *versus* “aprender a filosofar”, como si la filosofía no fuera al mismo tiempo una actividad, pero también un saber con extensos y complejos contenidos producidos a lo largo de su historia; como si no fuera una opción superadora de esa dicotomía la de *aprender filosofía para aprender a filosofar*, es decir, pasar por el conocimiento de aquellos autores que dedicaron su vida y su obra a la reflexión sobre problemas que hoy nos siguen interpelando para seguir filosofando creativamente sobre dichos problemas» (Linde, 2006, p. 139).

4. Actualidad de Kohlberg

En este apartado queremos ofrecer un panorama de los aspectos de la teoría de Kohlberg que mejor han resistido el paso del tiempo y que ofrecen mejores posibilidades de implementación, especialmente en el

campo educativo. Resultaba, además, esencial esta sección por cuanto hemos desarrollado una larga serie de críticas que, sin más acompañamiento, podrían hacernos colegir que la producción de Kohlberg ha quedado desfasada *in toto*. También podría entenderse que quien escribe este trabajo acepta sin más esas críticas pero guarda silencio acerca de sus consecuencias y también de los aspectos aprovechables de su teoría. Aceptamos, e incluso hemos confirmado empíricamente, algunas de las críticas, pero pensamos que hay buenas razones para volver —en algunos aspectos— a Kohlberg. Ya en la exposición de las críticas hemos introducido algunas consideraciones de este tenor, pero queremos completarlas en estas últimas páginas.

– La teoría de Kohlberg permite vislumbrar la complejidad de la moralidad y de la formación de la personalidad moral, que incluye muchos factores y competencias sin poderse reducir a ninguno de ellos. Complejidad más admirable si consideramos que además de los aspectos más tenidos en cuenta por el enfoque cognitivo evolutivo hay otros emocionales, afectivos y biográficos de los sujetos, que también se han revelado fundamentales en la configuración de esa personalidad moral. Ese conocimiento es un buen resorte motivacional para progresar en ética y educación moral.

– La teoría evolutiva de Kohlberg suministra una compleja descripción de la ontogénesis de la moralidad y una descripción general aceptable de diferentes estadios morales que encajan bien con la observación de ciertas actitudes y juicios morales (dicho esto con todas las reservas de las que hemos dejado constancia).

– Hay un paralelismo muy fructífero entre el modo por el que en este modelo se construyen los principios morales, en un proceso en el que los principios o procedimientos para juzgar son tentativamente aplicados a los problemas, y el ejercicio reiterado de equilibrio reflexivo que puede utilizarse fructíferamente en el método de discusión de dilemas morales. Los cognitivistas nos han enseñado que el aprendizaje se desarrolla a base de problemas que reaparecen en niveles distintos, de ajustes y desajustes (asimilación y acomodación lo llamaba Piaget).

– La concepción kohlbergiana del nivel postconvencional, nos permite una vertebración de la enseñanza de los principios filosófico-morales, especialmente en el nivel universitario. Piénsese que es muy difícil suministrar un corpus sistemático de conocimientos de los diferentes sistemas éticos en un tiempo reducido, en el que hay que enseñar muchas más cosas, a alumnos universitarios que tienen una formación filosófica generalmente muy superficial. En este sentido consideramos que la concepción más madura de Kohlberg sobre los estadios 5 y 6 proporciona un acceso

adecuado para familiarizar en poco tiempo a los estudiantes con dos tradiciones éticas diferentes, el deontologismo y el utilitarismo, y con sofisticados procedimientos formales de toma de decisiones morales (Rawls, Harsanyi, Kohlberg, Habermas).

- La investigación sobre el nivel postconvencional induce a concentrar la atención del alumnado sobre el uso deliberado de operaciones de justicia cuando se razona sobre dilemas morales, a reflexionar sobre el proceso mediante el cual se alcanzan acuerdos o contratos, a discutir en torno a los diversos procedimientos formales de toma de decisiones morales.

- Aunque estamos convencidos de que los principios propios del razonamiento de los estadios 5 y 6 son supuestos metaéticos pensamos que ello no les resta interés como «ideales reguladores», en el sentido kantiano. Cuando la inteligencia humana despegas hacia asociaciones de ideas cada vez más osadas e insólitas pasa a ser una fuerza sustancial de la formación de constructos útiles, como la idea de democracia, de justicia, de derechos humanos, que acaban por realizarse en mayor o menor medida. Una de esas «ficciones» fructíferas son los estadios correspondientes al nivel postconvencional.

- Merece la pena trabajar mediante casos prácticos que pongan en juego conocimientos, principios morales y deontológicos, juicios deónticos y juicios de responsabilidad, aun cuando no podamos precisar hasta qué punto el razonamiento impele a la acción o hasta qué punto los sujetos de los estadios más altos actúan coherentemente con su elección de deber.

- El método de educación moral de Kohlberg y discípulos, mediante el uso sistemático de dilemas morales, permite crear un entorno natural para el aprendizaje crítico. Los estudiantes aprenden de manera efectiva y profunda enfrentándose a situaciones o problemas difíciles que desafían sus capacidades y que les llevan a cuestionar sus creencias sobre la realidad, a contrastar sus argumentos con los de los demás. Muchos autores actuales coinciden con nosotros cuando señalan la necesidad de poner énfasis en «la capacidad de enjuiciar, sopesar evidencias y pensar sobre el propio razonamiento», en la «importancia de desarrollar hábitos intelectuales, de formular las preguntas adecuadas, de examinar los valores propios, de reconocer una decisión moral» (Bain, 2007, p. 57).

- Hemos trabajado a menudo con dilemas morales, tanto en educación secundaria como universitaria, y nos congratula saber que algunas de las preguntas que, según Ken Bain, se hacen «los mejores profesores universitarios» cuando preparan sus clases, forman parte sustancial del trabajo en educación moral con el procedimiento de dilemas morales. Veamos algunas de ellas: ¿cómo alentaré el interés de mis estudiantes?

¿Qué modelos mentales traen al aula que yo quiera cambiar? ¿Qué información necesitaran entender para responder a las principales preguntas de los casos que van a ver? ¿Qué información o conceptos clave les debo proporcionar? ¿Cómo enfrentaré a los estudiantes con problemas que desafíen sus capacidades? ¿Cómo puedo facilitar las discusiones? ¿Cómo me comunicaré con mis estudiantes de manera que los estimule a pensar? Asimismo, sentimos que muchas ideas de Kohlberg pueden tener una segunda juventud para inspirar elementos esenciales que, según Bain, crean entornos adecuados para el aprendizaje. Como éstos: plantear preguntas o problemas interesantes, ayudar a los estudiantes a comprender el significado de la pregunta, comprometer a los estudiantes en actividades intelectuales (como comparar, aplicar, evaluar, analizar, sintetizar) y no sólo a escuchar y recordar. Esto implica pedir a los estudiantes que hagan y defiendan juicios, así como proporcionarles conocimientos que faciliten la toma de decisiones (Bain, 2007, pp. 114-119).

El trabajo con dilemas, tanto en didáctica de la filosofía, como en ética y en éticas aplicadas y de las profesiones, ayuda a los estudiantes a aprender de modo más efectivo. Asimismo, los cuestionarios sobre dilemas morales constituyen un excelente instrumento de evaluación, pues exigen el desarrollo y aplicación de conocimientos y de competencias esenciales y, cuando se realizan por escrito, son poco vulnerables a la estrategia del «cortar y pegar» documentos de Internet, que ha dejado prácticamente en la obsolescencia los viejos «trabajos» de carácter más o menos general.

– Experiencias como las de la escuela como comunidad justa, la descentralización, el carácter democrático y participativo que Kohlberg y sus colaboradores ensayaron experimentalmente, pueden disfrutar en nuestros días, con la necesaria actualización y adaptación, de una segunda oportunidad. Asistimos al agotamiento palpable del modelo burocrático y centralizado de gestión y gobierno de la enseñanza, que ha estado vigente desde el siglo XIX (da Silveira, 2009, p. 185). Ese modelo centralista y vertical ha quedado en evidencia en las últimas décadas por la mala calidad de los aprendizajes, de la que los índices de fracaso escolar son sólo la punta del iceberg; el deterioro del clima institucional, que tiene su reflejo en la dificultades convivenciales; su ineficacia ante las desigualdades, especialmente en la preparación para las posiciones sociales de prestigio; y la escasa sensibilidad hacia la diferencia, que se evidencia en países con fuertes flujos migratorios (da Silveira, 2009, pp. 188-193). Hay alternativas para esto que nada tienen que ver con el estudio que ahora tenemos entre manos y a las que, por tanto, no nos referiremos. Pero otras sí. Una de ellas es diversificar las prácticas pedagógicas y otra es democratizar la

gestión y responsabilizar más a los estudiantes de su propio proceso de aprendizaje y de la atmósfera moral de la institución escolar, aspectos que podemos estudiar con provecho en la implementación del modelo de Kohlberg en las High Schools en que experimentó.

Por si todo lo anterior no fuera bastante, los actuales entornos tecnológicos plantean a los gobiernos y a los profesores nuevos problemas y, también, nuevas oportunidades. El sistema educativo, diseñado para otro tipo de alumnado, no está preparado para la generación digital. Los autores de la plataforma *Moodle* hablan de la necesidad de un nuevo modelo pedagógico: el constructivismo social, basado en las nuevas tecnologías interactivas. Hay que incorporar nuevas formas de aprender y de comunicar. Hay que aprovechar las nuevas oportunidades que suministran las tecnologías digitales de comunicar (*software* social); de interacción y colaboración (foros, *blogs*, *wikis*, favoritos, etc.). Es en este nuevo contexto en el que el modelo de educación moral de Kohlberg, junto a la noción de la institución educativa como comunidad democrática, pueden disfrutar una segunda juventud, en el marco, por supuesto, de un modelo general más descentralizado y flexible.

– La teoría de Kohlberg y seguidores, complementada con otras aportaciones teóricas y prácticas, es apropiada para intervenir en educación moral sin adoctrinar y para estimular el pensamiento moral. La aplicación de este método conlleva respeto por las personas, compromiso activo de los estudiantes y construcción de las decisiones entre todos; lo que valoramos altamente y consideramos más factible en el ámbito de la enseñanza universitaria que en cualquier otro.

Bibliografía

- Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia, Universidad de Valencia.
- Benhabib, S. (1992) «Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral», en *Isegoría*, 6-1992, 37-63.
- Berkowitz, G. (1997) «El desarrollo moral individual como consecuencia de la educación democrática», en Kohlberg, Power y Higgins, *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, Barcelona, Gedisa, p. 300 [1989].
- Blatt, M. y L. Kohlberg (1975) «The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgement», en *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.

- Da Silveira, P. (2009) *padres, maestros y políticos*, Buenos Aires, Taurus.
- Ferrés, J. (2008) *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*, Barcelona, Gedisa.
- Gibbs, J.C. (1979) «Kohlberg's Moral Stage Theory: A Piagetian Revision», en *Human Development*, 22, 89-112.
- Gilligan, C. (1985) *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*, México, FCE.
- Goleman, D. (1996) *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.
- Habermas, J. (1991) *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Ediciones Península. [1983].
- Harsanyi, J. (1977) *Rational Behavior and Bargaining Equilibrium in Games and Social Situations*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kohlberg, L. (1973) «The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgement», en *Journal of Philosophy*, 70, 630-646.
- Kohlberg, L. (1981) *Essays on Moral Development: The Philosophy of Moral Development*, New York, Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1984) *Essays on Moral Development. Vol. 2: The Psychology of Moral Development*, San Francisco, Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1992) *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclee de Brouwer. [1984].
- Kohlberg, L. y Candee (1992) «La relación del juicio moral con la acción moral», en Kohlberg, 1992, pp. 463-533
- Kohlberg, L.; F.C. Power y A. Higgins (1997) *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, Barcelona, Gedisa. [1989].
- Lara, F. y P. Francés (2004) *Ética sin dogmas*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Linde, A. (2009) «La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable», en *Praxis Filosófica*, 28, enero-junio, 7-22.
- Linde, A. (2006) *La educación moral en la enseñanza de la ética y deontología de la comunicación. Prácticas morales con dilemas* (Tesis doctoral). Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- López de la Vieja, M. T. (1994) *Ética. Procedimientos razonables*, Iria Flavia-Padrón, Novo Século.
- Murphy, J.M. y C. Gilligan (1980) «Moral Development in Late Adolescence and Adulthood. A Critique and Reconstruction of Kohlberg's Theory», en *Human Development*, 23, 77-104.
- Piaget, J. (1974) *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Fontanella, segunda edición [1932].

- Rubio Carracedo, J. (1996) *Educación moral, postmodernidad y democracia*, Madrid, Trotta.
- Simpson, E.L. (1974) «Moral Development Research: A Case Study of Scientific Cultural Bias», en *Human Development*, 17, 81-106.
- Snarey, J.R. (1985) «Cross-cultural universality of socio-moral development: A critical review of Kohlbergian research», en *Psychological Bulletin*, 97, 202-232.
- Uhl, S. (1997) *Los medios de educación moral y su eficacia*, Barcelona, Herder.
- Wecker, J. y D. Adeney (2000) *Ética informática y de las Ciencias de la Información*, Madrid, Fragua. [1997].